

# Literacidad en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso con docentes en formación

## *Literacy in English as a Foreign Language: a Case Study with Pre-service Teachers*

Sonia Jerez-Rodríguez<sup>1</sup>

Universidad de Córdoba - Montería, Colombia  
sjerez@correo.unicordoba.edu.co

Gabriel Cote-Parra<sup>2</sup>

Universidad de Pamplona - Pamplona, Colombia  
gcote@unipamplona.edu.co

**Cómo citar/ How to cite:** Jerez, S. & Cote, G. (2022). Literacidad en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso con docentes en formación. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1), 398 – 431. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8566>

## Resumen

Este estudio de caso cualitativo exploró, entre un grupo de docentes en formación en un programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras, la construcción individual que hacen de su literacidad en inglés. Para tal fin se tuvieron en cuenta las prácticas letradas personales que surgen de sus intereses, gustos y prioridades. La información se recolectó por medio de la fotografía participativa, entrevistas en profundidad y un grupo focal. El análisis de la información se realizó a través del software ATLAS.ti, a partir del cual se codificó y categorizó la información. Los resultados de este estudio revelan que las prácticas letradas realizadas en ambientes sociales permean en cierta forma las prácticas letradas académicas. Para los participantes la prioridad es comunicarse, aprender el idioma y mejorar su enseñanza. Teniendo en cuenta el enfoque sociocultural del estudio, se puede precisar que los

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2021    Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA  
Fecha de evaluación: 29 de noviembre de 2021    (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)  
Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2021    Published by Universidad Libre

1    Doctora en Ciencias de la Educación. Docente tiempo completo Universidad de Córdoba, Montería.

2    Ph.D. en Educación. Docente titular Universidad de Pamplona. Ciudadela Universitaria, Pamplona.

participantes develan una noción de literacidad donde leer y escribir no son solo procesos lingüísticos y cognitivos, sino ante todo una práctica social que les permite interactuar con diversos textos e ideas de otros, aprender de lo que otros publican, y visibilizar sus propias ideas independientemente del modo en que las presenten.

### Palabras clave

Formación docente, literacidad, lenguas extranjeras, prácticas letradas, prácticas letradas personales.

### Abstract

This qualitative case study explored, among a group of pre-service teachers at a foreign language program, the individual construction they make of their literacy in English as a foreign language. To accomplish this purpose, the participants' literacy practices that arose from their interests, likes, and priorities were taken into account. The information was collected through participatory photography, in-depth interviews, and a focus group. The analysis of the information was carried out through the ATLAS.ti software from which the information was codified and categorized. The results of this study reveal that the participants' literacy practices in social environments permeated their academic literacy practices. For the participants, the priority is to communicate, learn English and improve teaching. Finally, taking into account the sociocultural approach of the study, it can be stated that the participants reveal a notion of literacy where reading and writing are not only linguistic and cognitive processes, but above all a social practice that allows them to interact with various texts and ideas of others and learn from what others publish while making their ideas visible regardless of the way they are shared.

### Keywords

Teacher training, literacy, foreign languages, literacy practices, personal literacy practices.

## Introducción

Las herramientas que se introdujeron desde inicio de la Web 2.0 han permitido que quienes tienen acceso a internet mantengan formas de comunicación local y global. Así, independiente del lugar, a través de dispositivos móviles, Tablet o computador hoy en día se puede interactuar con otros, colaborar en la generación de contenidos de manera activa, organizar agendas, aprender y descubrir sobre nuevos temas. Entre los jóvenes, por ejemplo, esto sucede incluso en diferentes idiomas (Valero-Porras & Cassany, 2016) usando además variados modos y formatos a través de prácticas letradas cotidianas (Barton y Hamilton, 1998; Cassany, Sala y Hernández, 2008), o personales (Haneda, 2006); mientras al mismo tiempo, mantienen el uso de prácticas dominantes o institucionalizadas en el aula (Street, 1984, Cassany, 2006) para aprender y convivir en un mundo donde la comunicación no tiene límites geográficos.

En este sentido, la lectura y escritura que tiene lugar en la vida de los jóvenes actualmente se realiza a través de “prácticas letradas” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7) que son sobre todo digitales y las cuales adquieren sentido dentro del contexto social, cultural, político, económico e histórico, en el que tienen lugar (Gee, 2010; Street, 2003). Estas les permiten interpretar y crear significado a partir de diferentes textos en diferentes medios y formatos (Kern, 2000) para interactuar, participar con otros en espacios afines donde existe un interés común (Gee, 2004, p. 9); y dependiendo del contexto, intereses y necesidades, es posible el aprendizaje de contenidos, el desarrollo de habilidades y competencias sobre diferentes temas.

Es así como el tema de las prácticas letradas ha sido de interés desde hace varios años, y se halla una tendencia de estudios que investigan aquellas que son sobre todo digitales y suceden, por ejemplo, en redes sociales (Youtube, Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp), en blogs, wikis, videojuegos, páginas web especializadas donde se permiten participar en grupos afines (Black, 2005; Yi, 2007; Davies, 2012; Gleason, 2018; Ozkan, Mahmut, 2015; Gee, 2018; Shafirova et al. 2020), para crear oportunidades de comunicación escrita y colaboración fuera del aula, compartir intereses, gustos y necesidades similares.

Otros estudios y en relación también a prácticas letradas en otros idiomas señalan que muchas veces en el aula aún se enseña a través de textos convencionales;

mientras fuera de ella, y por medio de la internet como lo sugiere Cassany (2011) se contactan con personas de todo el mundo para compartir algún interés, y realizar *scanlation* de manga (Valero-Porras & Cassany, 2016), compartir videojuegos (Corredor y Gaydos, 2014; Vázquez-Calvo, 2018), y cooperar en línea en una comunidad digital de fansubbers para subtítular series y películas hispanas al chino, estudiando los roles y las funciones (Vázquez-Calvo et al., 2019; Zhang & Cassany, 2016, 2019), mientras además aprenden en otro idioma.

Existe también una tendencia de investigaciones que tiene ver con el propósito pedagógico que hacen los docentes de prácticas letradas tales como las redes sociales, wikis, blogs con el objetivo de que los estudiantes disfruten haciendo lo que a ellos les agrada, pero con un propósito pedagógico (Clavijo et al., 2008; Masuda y Ebersole, 2013; Muñoz et al., 2014; Cote, 2015; Honeychurch & Patrick, 2018; Magnífico, Lammers & Fields, 2018). Evidenciándose, que los docentes también han identificado su pertinencia para aprender ellos mismos por su cuenta, fortaleciendo de manera autónoma su formación profesional y la enseñanza en el aula a través de páginas web académicas (Beach, 2017); redes sociales (Van Bommel et al., 2020); accediendo a talleres en línea donde personalizan su aprendizaje (Yurkofsky et al., 2019); y participando en comunidades académicas como recurso de aprendizaje (Duncan, 2010).

La anterior revisión confirma que existe conocimiento sobre las prácticas letradas de los jóvenes, las cuales son digitales, multimodales, y les permiten participar leyendo, escribiendo, y aprendiendo en espacios nunca imaginados hace muchos años, revelándose incluso como los docentes reconocen su utilidad en sus aulas de clase. Sin embargo, a pesar de que el tema de las prácticas letradas es común, es menos frecuente hablar sobre la comprensión y puntos de vista de los docentes en formación sobre literacidad (Masuda & Ebersole, 2013), y las prácticas letradas personales que mantienen los docentes en formación en otros idiomas (Akayoglu et al., 2020; Jerez y Navas, 2018, 2019) como un recurso de aprendizaje. Por tanto, investigar las prácticas letradas personales de quienes se forman para ser docentes de inglés y en particular sobre cómo estas particularizan su literacidad resulta valioso, teniendo en cuenta que usualmente estas pueden ser descalificadas por ellos mismos y sus profesores.

Así, el interés de este estudio tuvo que ver con investigar las “prácticas letradas personales” (PLP) de quienes serán futuros docentes de inglés, en un contexto donde el idioma no se habla regularmente en las calles, pero si se lee y escribe en

la Web a través de las redes sociales, los blogs, fan fiction, video juegos, wikis, las novelas ligeras, el manga, entre otras, las cuales se mezclan con otras prácticas letradas más convencionales. Estas PLP se definen como aquellas que “permiten expresar sentimientos, opiniones, buscar e intercambiar información, mantener y desarrollar relaciones sociales y construir identidades deseables” (Haneda (2006, p.340), al mismo tiempo que facilitan aprender de manera autónoma. Además, se entienden como prácticas sociales determinadas culturalmente, particulares al contexto donde suceden (Barton y Hamilton, 2004; Barton, Hamilton e Ivanič; 2000) y mediadas por tecnologías digitales, lo cual no implica que aquellas que son impresas hayan sido abandonadas totalmente.

En este orden de ideas, este artículo describe un estudio de caso cualitativo que exploró las PLP de seis docentes en formación en un programa de licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés en una universidad pública del Caribe Colombiano. El propósito de la investigación consistió en establecer la construcción individual que hacen de su literacidad en este idioma a partir de las prácticas letradas personales que surgen de su vida social y necesidades académicas, basadas en sus intereses, preferencias y prioridades. En los siguientes apartados presentamos los fundamentos teóricos de este estudio.

## Marco teórico

### La Literacidad

Este estudio adopta el término literacidad, cuya definición tradicionalmente se entiende como la habilidad de leer y escribir, por lo que aquellos considerados alfabetizados aprendían a manejar los signos y el alfabeto de manera efectiva, además que su referencia estaba ligada a actividades pedagógicas (López y Fragozo, 2013). Sin embargo, a la luz del enfoque sociocultural, y en particular el presentado por los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS) (Street 1984, 2003; Barton y Hamilton, 1998, 2004; Gee 2004), el concepto de literacidad es más amplio y se entiende como un conjunto de prácticas discursivas, las cuales en palabras de Gee son “formas de usar el lenguaje y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (2004, p. 24).

Esta perspectiva se ha desarrollado desde la década de los años 1980 principalmente en Inglaterra (Street 1984; Barton y Hamilton, 2012), sugiriendo que las formas como la gente describe la lectura y la escritura están íntimamente relacio-

nadas con sus creencias; en cómo se ven ellos mismos, o se identifican con otros; y por, sobre todo, cómo actúan en los contextos donde participan. En su argumento Street (1984) sugiere que involucrarse con la literacidad es siempre un acto social aún desde el inicio. Para citar un ejemplo, hoy los jóvenes envían mensajes a sus amigos o conocidos dentro de los chats de los videojuegos, los cuales comparten en línea. Esto es un acto particular de ellos como seres sociales, y tiene un propósito dentro de esa práctica social específica. Por lo tanto, la forma de interactuar entre los jóvenes con la lectura y la escritura, ya es una práctica social que afecta la naturaleza de su literacidad, por lo que no es válido pensar que ésta puede ser dada neutralmente, y sus efectos sociales experimentados luego (Street, 2008).

De esta manera, al hablar de literacidad y en concordancia con Gee (1996, p. 60), de lo que hablamos es de un “Discurso con D mayúscula que también involucra pensar, sentir, valorar y actuar de una forma determinada”. Desde este marco, el concepto de literacidad involucra saber cómo hablar, actuar y escribir en situaciones específicas, no necesariamente en el aula sino también fuera de ella, como por ejemplo, en una red social o en comunidades afines. Esto significa que la literacidad no se puede enseñar sólo en sesiones académicas, y por el contrario, se diría que se es letrado cuando existe la capacidad de interactuar con otros miembros de comunidades afines. Es por esto y volviendo al ejemplo anterior, la participación dentro de una red social supone adoptar un Discurso particular a ese grupo social.

En tal sentido, como miembros de una sociedad poseemos una literacidad que nos es útil a distintos propósitos e “implica una manera de usar la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71), pero, sobre todo, refleja el que hacer de las personas, el cual “...es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Barton y Hamilton, 2004, p. 109). Por lo cual, al considerar la literacidad desde lo sociocultural, se quiere dejar claro que el uso lingüístico constituye sólo una parte, y se asume más allá de dos habilidades técnicas e independientes, realizadas solamente a través de un texto impreso. El cambio significa pasar de una definición reduccionista a una centrada en prácticas sociales donde la literacidad “es la creación e interpretación de significado a través de textos en distintos medios y formatos” (Kress, 2000, p. 23), donde el texto, es una unidad de significado (Hallyday & Hassan, 1976), y puede incluir desde una palabra, un video, una fotografía una imagen o las palabras. Además, involucra la habilidad de comprender relaciones de formas visuales y verbales en contextos de comunicación escrita” (Kress, 2000, p. 27).

## Literacidad en una lengua extranjera

Aprender otro idioma requiere adquirir conocimientos socioculturales particulares de cada Discurso (Gee, 1996, p. 60), y nadie puede ser aceptado dentro de un grupo social hasta que se manejen los “Discursos pertinentes” (Gee, 1996, p. 139). Este manejo, puede suceder en una red social donde el aprendiz de otro idioma puede interactuar, ya sea por interés social o académico, y donde logra desarrollar su literacidad no solo decodificando y codificando los textos, sino también reconociendo las normas sociales, y aceptando las prácticas escriturales propias del contexto.

Por lo cual es importante entender que quienes aprenden otro idioma, entre ellos los futuros docentes, leen y escriben no solo textos académicos en el aula, sino también leen y producen una multiplicidad de textos usualmente en la Web y fuera de ella. En tal sentido, se genera una oportunidad de comunicación diversa con familiares, amigos, compañeros de clase, y con otros quienes comparten los mismos intereses, incluso con los docentes. No obstante, una de las mayores dificultades cuando se habla de literacidad en otro idioma es relacionarla usualmente solo con lectura y escritura como habilidades que se deben enseñar de forma independiente en el aula, y que muchas veces tienden a tener un uso poco genuino de lo que se lee y se escribe en el idioma (Kern, 2000).

Es decir, hablar de literacidad en lengua extranjera implica por una parte comprender los procesos cognitivos y además valorar también los aspectos socioculturales de la lectura y la escritura (Cassany, 2011). Vista de esta manera, se puede comprender que un aprendiz de otro idioma está expuesto constantemente a prácticas sociales, las cuales se apropia solo cuando tiene contacto con ellas, y le da uso de acuerdo a sus intereses y necesidades. Nadie puede aprender a usar, por ejemplo, un foro que hace parte de un grupo de fans de un video juego, a menos que tenga experiencia en los contextos específicos donde se utiliza. Tampoco puede participar y pertenecer a comunidades especializadas hasta que se vincula a ellas como lo sustentan Curry y Lillis (2003):

“...quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino también están aprendiendo cómo ser tipos particulares de personas, es decir, a escribir como académicos, como geógrafos, como científicos. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad

personal y social” (p. 10).

En el caso de los futuros docentes, si la literacidad se asume como habilidades independientes, su enseñanza se hará igual y se enfatizará el código (la gramática y el vocabulario). En cambio, si ellos la entienden desde una perspectiva socio-cultural, el énfasis estará en el Discurso y en “la interpretación y creación de significado a través de los textos como herramientas de pensamiento y aprendizaje, para expandir el concepto de sí mismo y del mundo” (Kern, 2000, p. 23). Así, la interpretación que hagan de los textos, les requerirá ir más allá de solo decodificar las palabras, las oraciones, las imágenes, reconociendo, en cambio, la ideología detrás del texto, las creencias expuestas, las actitudes presentadas. A su vez les permitirá conocer lo que otros piensan, pero también diseñar y rediseñar textos similares para comunicarse con otros que también hablan el idioma para dejar conocer sus posturas sobre los temas de área disciplinar o de su vida social.

### Prácticas letradas

La práctica letrada (Cassany et al., 2008; Zavala, 2008) es el objeto de estudio y la unidad básica de una teoría social de la literacidad. Ivanič, et al. (2009), la definen como “las formas culturales de usar la lengua escrita” (p. 48), las cuales se integran con otras prácticas sociales más amplias como trabajar, estudiar, comprar las entradas para un cine, los tiquetes de avión, hacer compras en Internet. Desde esta perspectiva también constituyen la herramienta fundamental para ejercer poder, resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, y persuadir (Cassany et al., 2008). Es además una fuente de empoderamiento (Freire y Macedo, 1987), y de acuerdo a Barton y Hamilton (2000, p. 8), las prácticas existen por “las relaciones entre la gente, en grupos y comunidades, más que por ser propiedades residentes en el individuo”. En este sentido, las prácticas letradas se definen ante todo como sociales, culturales, distintivas de cada grupo social, para cumplir diferentes propósitos. Estas son producto de la interacción y participación de quienes son miembros de una comunidad. La tarjeta de agradecimiento *Thank-You-card*, es un ejemplo de una práctica letrada, ya que es particular de ciertos contextos, tiene características distintivas y tiene un propósito particular: comunicar agradecimiento.

Por su parte, Zavala (2008, p. 72) las describe como las “maneras regulares a través de las cuales la gente actúa en eventos letrados dentro de contextos específicos”, y añade que el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí puede asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) dando lugar a diferentes literacidades.



Como seres sociales podemos mantener diferentes literacidades: para lo médico, lo jurídico, lo educativo, por ejemplo, y cada una de ellas tendrá un conjunto de prácticas letradas. El desempeño en cada una de ellas dependerá de acuerdo a Gee (1996) en que tan socializados están las personas con ellas o que tanto se apropian de cada uno de sus Discursos. Para el caso de quienes se forman como futuros docentes, desde el aula de clase se familiarizan con la literacidad académica de su disciplina y por ende mantienen prácticas letradas o Discursos propios que los identifican. Estas son por ende, diferentes, por ejemplo, a las que mantienen quienes se forman para ser abogados o médicos. Su apropiación dependerá de qué tanto participan en ellas y las incluyan en las actividades propias del aula. Sin embargo, ellos también se involucran con prácticas letradas que por su naturaleza digital y social, las aprenden de manera autónoma y autorregulada fuera del aula, convirtiéndolas en parte de su repertorio de prácticas no solo para pasar el tiempo, sino para apoyar su aprendizaje.

De otra parte, las prácticas letradas que mantienen hoy los jóvenes demuestran una relación simbiótica entre literacidad y tecnologías de información y la comunicación, y muchos, pero no todos, tienen las habilidades necesarias y las competencias digitales para interactuar con otros a través de estas o simplemente aprender por su cuenta sobre lo que les interesa y agrada sea de manera personal o en su ámbito académico. Desde nuestro punto de vista, no es suficiente incluir diferentes prácticas letradas en un curso o actividad de la escuela en un día y como un recurso técnico más, y debe estar claro que los jóvenes mantienen “nuevas” prácticas que tienen por su naturaleza dos elementos nuevos: “un carácter técnico (Technical staff) y un carácter distintivo (Ethos staff)” (Lankashear y Knobel, 2014, p.98). Es quizás el segundo elemento el menos común y menos tenido en cuenta, ya que involucra comprender que nuestras concepciones y prácticas están cambiando en la medida que la sociedad de conocimiento y económica también cambia. Estas prácticas requieren conocer más allá del uso técnico, e incluyen que lo que se hace a través de ellas es comunicar significados, compartir contenido propio o de otros, colaborar en un tema de interés, auto aprender y agenciar aprendizaje desde lo que le interesa y necesitan aprender los jóvenes.

Finalmente, siguiendo a Gallego y Hollingsworth (2000, p, 15) las prácticas letradas también se pueden definir como personales ya que son “voluntarias e interactúan como formas de ser y comunicar reflejando cómo los estudiantes creen deberían unirse a comunidades de discurso socialmente aceptadas”, para tal fin usan entonces las formas privadas que ellos saben, pueden y les gustaría ser ca-

paces de participar, las cuales pueden ser “imágenes de sí mismo”. Es decir, están relacionadas con sus prioridades, gustos, identidades y sus necesidades; incluso con requerimientos académicos.

Otros autores (Cassany et al., 2008) hablan de las prácticas letradas vernáculas por ser formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados en su entorno, más allá de los usos públicos, institucionalizados y las definen como más privadas que públicas, creando sus propias funciones, códigos y tradiciones y estrechamente relacionadas con la construcción de identidad de sus autores y lectores, y las cuales gracias al uso de la TICs se ha multiplicado su uso. Las redes sociales son nuevamente un buen ejemplo de prácticas letradas personales. Cada individuo entonces personaliza el tipo de literacidad que desea alcanzar dependiendo de sus propias metas e intereses personales. Alguien puede escoger Twitter, Facebook o Youtube dependiendo del propósito que desee alcanzar. Por ejemplo, presentar una postura, comunicarse con otros, o incluso aprender por su cuenta.

Las definiciones presentadas describen a los jóvenes como usuarios de prácticas letradas en su vida diaria, leyendo y escribiendo fuera del aula, manteniendo las que pueden tener un propósito social o académico aun si no suceden dentro del aula, y dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico profesional (Carlino, 2013). Por tanto, cabe decir que lo que hacen los jóvenes es un cambio revolucionario y se está de acuerdo con Barbero (2003) quien anota:

“Estamos ante un nuevo escenario cultural y político que puede ser estratégico... para que la democratización de nuestras sociedades llegue al mundo de las culturas de las mayorías, posibilitando a las poblaciones apropiarse desde sus propias culturas, de los nuevos saberes, lenguajes y escrituras” (p.7).

En resumen, lo que apreciamos hoy en la vida de los jóvenes es un conjunto de prácticas de lectura y escritura en muchos idiomas, las cuales suceden tanto dentro como fuera del aula, a través de variados lenguajes, artefactos, modos, medios y formatos. Esto requiere comprender las implicaciones del acceso a las variadas y nuevas formas de comunicar, permitiendo a los jóvenes crear y consumir contenidos según sus necesidades, anhelos, saberes, experiencias, necesidades de integrarse y reconocerse con comunidades que comparten el mismo idioma. Sugiriendo para el caso de quienes se forman como docentes de lengua extranjera (LE) que la comunicación ya no depende de fronteras espaciales o temporales, por lo cual construyen una literacidad múltiple aún si se hace de manera inconsciente.

## Metodología

Esta investigación adoptó un estudio de caso cualitativo teniendo en cuenta que se deseaba alcanzar un análisis profundo de un caso y su contexto (Creswell, 2013). En tal sentido, esta investigación describe el fenómeno de las prácticas letradas personales de seis docentes en formación (Pseudónimos: Carmen, Daniel, Consuelo, Silvia, Esperanza, Carlos) estudiantes del programa de Licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés, en una Universidad del Caribe colombiano, las cuales les permiten configurar su literacidad. Los participantes se encontraban cursando asignaturas en el VIII semestre de la Licenciatura.

La recolección de información se realizó fuera del aula de clases. En primer lugar, se recurrió a la fotografía participativa (Hernández et al., 2014), la cual permitió a los participantes registrar sus experiencias de lectura y escritura. En segundo lugar, se recurrió a la entrevista a profundidad y grupo focal para indagar sobre sus prácticas letradas. El uso de estos tres instrumentos permitió comprender cuáles eran las prácticas letradas personales de los participantes. De igual manera, permitió identificar evidencia en relación a los gustos que mantenían por una u otra práctica letrada, las cuales les permitieron particularizar su literacidad, sus prioridades, temas sobre los que leían y escribían, las normas aprendidas en cada práctica, la colaboración, participación, comunicación y aprendizaje que estas les proveían. Los tres instrumentos permitieron confirmar los diferentes resultados al comparar y contrastar información desde diferentes fuentes.

Además, se conformó un grupo focal para completar la información recolectada. Por su carácter colectivo y por centrarse en un número reducido de temas, o sobre la identificación de alguna particularidad relevante (Sandoval Casilimas, 2002), éste se centró en las prácticas particulares que mantenían los participantes y cómo daban sentido a su literacidad en inglés.

Se siguió el análisis de información propuesto por Huberman y Miles (1994), quienes lo definen como cuatro subprocesos ligados entre sí: recolectar datos, reducirlos, desplegarlos, verificarlos y sacar conclusiones. El objetivo era mantener un enfoque sistemático del proceso del análisis para observar, describir y explicar la información.

A la luz de la pregunta de investigación, ¿Cómo configuran de manera particular

su literacidad en el idioma inglés, los docentes en formación en un Programa de Licenciatura con énfasis en inglés a partir de las prácticas letradas que mantienen fuera del aula? se conformó un conjunto de categorías analíticas conceptualmente especificadas. Para llegar a las dos categorías se recurrió a la codificación como un acto cíclico que permitió hacer un análisis o establecer relaciones entre ideas. De acuerdo con Saldaña (2003), la codificación cualitativa captura los elementos de la historia que por regularidad o similitud permiten el desarrollo de categorías. Por medio de un análisis continuo e interactivo, permitió el desarrollo de matrices que facilitaron la derivación de conclusiones preliminares.

El análisis de la información se realizó a través de la herramienta informática ATLAS.ti, y de esta manera se pudo hacer la segmentación de los textos en pasajes o citas. Luego, se realizó la codificación, o la escritura de comentarios, anotaciones, el análisis de archivos de sonido, imagen o vídeo. Esta herramienta facilitó el agrupamiento, búsqueda y recuperación de información significativa, la cual se clasificó en dos categorías: Leer y escribir fuera del aula: Una perspectiva personal en un ambiente social y transitando de lo personal a lo académico.

Categoría	Definición
<p><b>Leer y escribir fuera del aula: Una perspectiva personal en un ambiente social.</b></p>	<p>Esta categoría describe las prácticas letradas que ocurren mayormente en internet, y se relacionan con las redes sociales, los videojuegos, las novelas ligeras, entre otras. Igualmente, define a los participantes como seres sociales en busca de oportunidades de comunicación, colaboración, negociación de saberes, mientras usan el idioma inglés.</p>
<p><b>Transitando de lo social a lo académico</b></p>	<p>Esta categoría revela la transición que los participantes hacen entre prácticas letradas con un propósito social a lo académico. El límite entre una y otra es difuso, tanto así que los participantes no saben si lo hacen por disfrute o por que deben cumplir un propósito académico.</p>

## Resultados

### Leer y escribir fuera del aula: Una perspectiva personal en un ambiente social.

Las prácticas letradas que los participantes mantienen fuera del aula son ante todo personales y se convierten en prácticas sociales que se desarrollan en comunidades o grupos afines virtuales donde cuentan con el estatus de miembro, colaborador, y también de observador de lo que los demás escriben. En cuanto a la membresía, esta es obtenida voluntariamente y se accede a ella por gusto y afinidad con sus participantes. Cuando hay una colaboración se establece una interacción que se presenta como acto público, pero también privado; ya que los miembros del grupo pueden leer lo que los participantes escriben, lo cual tiene que ver con lo que les interesa porque desean expresarse, o solo porque quieren dejar una huella de lo que piensan así no reciban respuesta.

De otra parte, como aprendices de una lengua extranjera, los siguientes apartados definen una interacción que se establece a través de las prácticas letradas que mantienen en espacios afines, la cual les permite participar, interpretar y rediseñar y crear textos, y no se reduce sólo a codificar y decodificar la lengua escrita. En el contexto donde los participantes leen y escriben logran objetivos sociales más amplios (Zavala, 2008) donde escriben, por ejemplo, un mensaje de texto en WhatsApp para hacer una pregunta a un compañero, una solicitud a un docente, presentar una queja en una empresa de telefonía, hacer una invitación a un amigo, se leen las noticias en un periódico para estar informado, pero también y si el espacio lo permite para opinar.

Los participantes como se describe a continuación leen y escriben en Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, en los foros y chats que se generan a partir de la lectura de novelas ligeras donde se permiten interactuar y comunicarse para pasar el tiempo, y ponen en práctica el idioma inglés. Es evidente y como los datos lo sugieren que los participantes se comunican utilizando diversos lenguajes, tales como: emoticones, memes, abreviaciones, videos, audios o imágenes. Existe una interacción multimodal que diversifica las oportunidades de comunicación y aprendizaje. Por ejemplo, a través de redes sociales mantienen prácticas letradas que cumplen con un doble propósito. Al comunicarse con similares en distintos contextos geográficos, no solamente se divierten y conocen otras personas con intereses comunes, sino que al hacerlo contribuyen a configurar la literacidad de la

lengua extranjera que aprenden en el aula.

Así, sus prácticas letradas están socialmente organizadas y reguladas, pero son sobre todo aprendidas, ya que son formas culturales en las que la gente utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas (Kalman & Hernandez, 2013), donde reconocen los valores, actitudes, preferencias, y sentimientos de las personas. Su intención comunicativa muestra un panorama letrado variado que declara de manera inconsciente que leer y escribir es tan importante como hablar y escuchar el idioma aprendido en grupos sociales escogidos para interactuar.

En relación a las experiencias de los participantes con sus prácticas letradas en otro idioma, se encuentra Carmen, una joven de 20 años de edad aficionada a la lectura de libros digitales e impresos, a ver series en Netflix, y a participar en redes sociales como una oportunidad para conocer hablantes del inglés, donde aprovecha su afición para establecer comunicación con otros jóvenes. En relación a una de sus experiencias así la describió:

*“En la saga the Shadowhunter, en Twitter es donde los actores interactúan con nosotras, ya uno se está viendo el capítulo, ó sea uno se está viendo el capítulo en su casa y ellas se lo están viendo también en su casa y entonces uno empieza hablar, por ejemplo, “Her acting was amazing”, se hacen comentarios. Entonces así fue que empecé, después ya entonces dos chicas de las que le hablé, crearon ese grupo, y como yo a veces comento, ellos hacen a veces un “Shadowhunter chat”, entonces cada vez que sale un episodio ellos, se ven el episodio y mandas tweets, y la gente interactúa con ellos por Twitter. Bueno, yo compartía muchas cosas así, y ellas vieron y me siguieron en Twitter”.*

En primer lugar, la experiencia con la lectura y escritura de Carmen es en principio individual, pero se convirtió en pública para ejercer, respetar y promover el derecho de leer el mundo y compartir su interpretación de lo que en este caso tiene que ver con la serie “the Shadowhunters”. Su intervención en la red social Twitter tiene desde el inicio un propósito y en sus palabras: *“Lo que me interesaba era contarles de la serie, dar mi opinión”*. Tal y como lo expresa Ivanič et al. (2009), el propósito tiene que ver con el individuo y que tanto se involucra y utiliza el texto. Carmen podría solamente haber leído el libro, ver la serie o leer lo que otros escribían en la red social, pero fue su decisión opinar. Otra persona puede llegar al mismo texto y solo leerlo, lo que quiere decir que los individuos se pueden apropiarse de los textos para diferentes propósitos de los que aparentemente fueron

inicialmente escritos

De otra parte, Carmen estableció una relación entre varias de sus prácticas letradas, ya que, a partir de la lectura de un libro, decidió ver la serie en televisión e inició comunicación con otros aficionados, creando lazos de amistad a partir de un interés común. Carmen valoró una actuación de acuerdo con su conocimiento, experiencia y percepción del significado de una buena actuación y aprovechó su interés para además expresar su forma de pensar y practicar el idioma.

Las intenciones de Carmen van más allá de solo leer lo que otros escriben y en cambio escribe lo que piensa, lo cual se convierte en una oportunidad de participar con otros. Ella demuestra una apropiación de lo que se hace en Twitter como práctica social, tiene una actitud hacia el tema, conoce el uso de la red social, sus normas y ha identificado a las personas que se interesan en el tema que a ella le agrada. Escribir en Twitter se ha convertido en una práctica letrada dentro de su repertorio de lo que hace con la lectura y escritura en inglés, porque como ella misma lo expresa lo que desea es dar su opinión. Por eso sus publicaciones no son mensajes sin sentido para usar solo un código o un idioma que está aprendiendo, sino que se encarga de ofrecer una apreciación que refleje sus sentimientos y opiniones sobre la serie como: *“todo tiene que ver con la serie, y bueno con el muchacho al que seguimos, al que le mandamos los mensajes”*

Carmen a través de su participación en el chat de la serie *Shadowhunters*, interactúa con otros que también la siguen, y además desde su narrativa comenta que siente cierta seguridad para discutir sobre el tema, ya que ha leído algunos libros previamente: *“Claro, cómo [yo] me había leído los libros tenía algo de ventaja”*. Sin embargo, desde este mismo grupo y como sucede en la vida real, Carmen escoge una nueva conversación sobre otro tema y empieza a escribir con algunos miembros del grupo sobre un joven camarógrafo hermano de uno de los actores: *“Él es el hermano del actor, es Diego, el actor se llama Alberto. Entonces Diego está estudiando para ser camarógrafo y lo empecé a seguir a él, y las fotos de él y todo”*. Así, de repente su tema de discusión se modifica porque se crea un nuevo grupo de conversación.

Otro de los participantes, Daniel, un joven de 20 años aficionado a los videojuegos y a las novelas ligeras permite ver su participación en el Fandom (club de seguidores) de novelas ligeras es personal, la cual es motivada por un interés de ampliar su conocimiento de una cultura. Daniel comentó:

*“Soy parte de un grupo de historietas y soy parte del grupo latino, pero la*

*gente friega la pita. En el grupo gringo se toman las cosas de forma más seria. Ahí, lo que importa es que sigas las reglas del juego. Por ejemplo, usted pública una imagen y hace un comentario poco serio, el grupo lo puede insultar. No importa si eres latino o no, lo que es importante es que sigas las reglas de juego que ellos imponen dentro del grupo o de la comunidad como tal”.*

En su descripción reporta que dentro de este grupo se debe actuar como se le demanda: *“se deben respetar las reglas de interacción y de convivencia ciudadana. La única diferencia es que uno no ve y no sabe con quién está tratando”.* En realidad, lo que se aprecia es que él tiene un propósito, un tema y una audiencia.

Daniel se justifica: *“Se trata de todo, lenguaje, algunos aspectos culturales, diversión, sobre todo, el poder preguntar sobre el tema que nos interesa a todos”.* El interés va más allá de crear proximidad física, y se está de acuerdo con Corredor, Pinzón & Guerrero (2011) quienes argumentan que la socialización que hacen en las comunidades virtuales facilita a los usuarios estar en contacto con gente fuera de su círculo social. Además, para Daniel, implica la oportunidad de tener una interacción bilingüe, donde como sugiere Lapadat (2002) el anonimato puede facilitar el aprendizaje, ya que ellos no revelan mucho de su vida personal y solo mantienen a veces sus nombres sin mayores datos personales.

Tal y como lo hace Carmen, Daniel también se moviliza de una práctica letrada a otra y señala:

*“Yo ingreso a Facebook a todos los días, y las personas en el Fandom están activas todos los días, ó sea yo ingreso a Facebook y los primeros 10 posts son de esas 10 comunidad, ahora yo no participo en todos los posts, puesto que no es necesario, o porque comparten una imagen y hacen una pregunta sencilla, y lo responde cualquiera, y luego uno ve que tiene 60 comentarios entonces ya”.*

Daniel decide interactuar en aquellos foros que le son afines a sus gustos e intereses. Los participantes tienen preferencias y saben dónde y cómo desean participar. Por ejemplo, ellos deciden leer solamente o dar respuestas por escrito, demostrando que es selectivo. Sin embargo, los participantes deben adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso para entender, por ejemplo, qué textos se publican, qué se escribe de acuerdo con las particularidades del contexto. Sus prácticas letradas y usos culturales que hacen de la lectura y la escritura están insertas en comunidades particulares a las cuales han llegado



por iniciativa propia y donde deben aprender a actuar de acuerdo a sus reglas.

Además, de la comunicación escrita, la cual no solo disfruta, también tiene un aprendizaje sobre temas culturales. Estos se van expandiendo ya que aprenden de otras culturas. Daniel, por ejemplo, reconoce que aprende mucho del idioma inglés al leer novelas ligeras japonesas, las cuales al mismo tiempo le han facilitado conocer sobre la cultura japonesa:

*“Esa es una novela que estoy leyendo actualmente, se llama Tales of Demons and Gods, es del tipo Xianxia. La novela como tal la comencé a leer porque me la recomendó un amigo y me dijo que me leyera el manga, así que cuando estaba leyendo me di cuenta que el manga no era la obra original, sino que era la novela, por lo que decidí leerme la novela que está más adelantada en vez del manga que no está tan adelantado, y comencé a leer y cuando iba ver ya iba por el capítulo 100 y pico, y la historia es muy muy interesante. Actualmente van... (piensa) tengo 4 volúmenes que se dividen en 700 capítulos y siguen saliendo”.*

Para algunos, la lectura de novelas ligeras podría ser una pérdida de tiempo pero para Daniel es, y desde su punto de vista, una oportunidad de aprendizaje. Daniel se justifica:

*“Esto no solo mantiene mi mente ávida, sino que además el entendimiento de aspectos culturales propios de la narración de donde proviene dicho texto me otorga una fuente bastante extensa del trasfondo de muchos campos del saber y conocimientos generales, solo porque un libro sea del género de fantasía o sea un manga/comic, no significa que aspectos históricos, hechos reales, o científicos no puedan involucrarse en este tipo de lecturas. Los libros de género de misterio, y las novelas de detectives son especialmente útiles para desarrollar pensamiento abstracto y crítico, no es fácil seguir el tren de pensamiento, y razonamiento al que llegan los personajes tratando de resolver el misterio/crimen que se plantea en el libro, algo que a un lector no acostumbrado a este tipo de textos podría resultar algo complicado”.*

Nótese que el pasatiempo de Daniel es una experiencia de lectura provechosa desde lo cultural, y lo lingüístico. Además de aprender el idioma, él mismo reconoce que aprende a leer. Su participación en foros le permite comunicarse mediante la lengua escrita con otros interesados en el tema. Sus experiencias y en comparación con lo que hacen en la investigación etnográfica algunos autores (Pahl y Rowsell, 2005; Cassany, 2008), lo vernáculo es tan relevante como lo dominante,

porque si se mira lo que leen y escriben los jóvenes se puede comprender quienes son en estas comunidades. Marginalizar las formas de leer y escribir de Daniel sería desconocer quién es él, cómo aprende, su comprensión del mundo, dejándolo a la deriva sin orientación y rumbo fijo, para que muy seguramente haga lo mismo cuando sea un profesional.

Otra de las participantes, Silvia, a sus 20 años se define como una persona curiosa y con un gusto particular por la moda y todo lo relacionado a este campo. Esta participante develó un interés voluntario y continuo en compartir con otros sobre este tema. Como se ilustra a continuación para Silvia leer y escribir es un asunto para interactuar, interpretar y re-diseñar, y en su evidencia compartió las decisiones que ha tomado para construir un blog dirigido a una comunidad en particular, las mujeres de baja estatura titulado “not so tall”:

*“Yo le comenté que tenía un blog con una compañera para mujeres pequeñas, entonces últimamente he estado capturando imágenes que tengan mensajes que de cierta manera me puedan ser útiles para repostear en el blog, entonces esta es una de esas imágenes. He leído varios blogs, me he fijado cómo se presentan y le doy mucha atención al vocabulario que usan, las expresiones, quienes leen los blogs y que escriben de respuestas. Hay que tener especial cuidado con las fotografías que se seleccionan, el tipo de letra, en fin, el diseño debe ser cuidadoso”.*

En primera instancia, Silvia describe su blog como una práctica social que modela su comportamiento frente a un tema: la altura y la moda. Desde un inicio Silvia ha aprendido sobre las condiciones implícitas de participación en un blog. Por ejemplo, al leer y escribir reconoce que cada texto tiene una estructura y unas normas. Acatarlas le permitirá ser visible dentro de una comunidad que se construye con la participación individual y colectiva, y le garantiza su permanencia y aceptación del resto de la comunidad.

La práctica letrada de Silvia es un acto social en cuanto que desea construir significado con otros, a partir de lo escrito que se encuentra en combinación con otros lenguajes:

*“Casi siempre trato de buscar imágenes que tengan mensajes motivacionales, que digan cosas positivas, que den fuerza, cosas que a mí también me inspiran y quisiera compartir con las demás personas. Casi siempre son frases*

*en inglés, porque me parece que se ven más lindas y estéticas que en español”.*

Desde una perspectiva sociocultural de la literacidad el blog de Silvia es evidencia que además de hacer uso de procesos lingüísticos y cognitivos para prepararlo, también ha tenido que desarrollar una lógica que responde a los parámetros establecidos por los miembros del blog o sus creadores. Por eso, Silvia ha tenido que hacer una elección de textos que correspondan al tema de su blog, y le ha correspondido disponer de conocimiento sobre la actividad que está desarrollando. Silvia, también, ha desarrollado otras habilidades comunicativas que le permitan identificar cuál es la estructura del blog a partir de lo que ha visto de otros blogs, prestando atención a lo que dicen otras blogueras, identificando cómo se puede presentar visualmente y de manera escrita ante otros, y seleccionando qué puede comunicar o qué se deja a la imaginación. La siguiente es una descripción que hace de lo que ha aprendido de otros blogs y que desea tener en cuenta para su propio diseño:

*“Esta bloguera, ella es de Ámsterdam, se llama Negin, es la que más sigo. Ella viaja mucho, tiene muchos contratos con diferentes marcas, y ella tiene una página en internet que es su blog, y ahí postea las historias o las experiencias que ella ha tenido con diferentes marcas, y en diferentes locaciones. Yo empecé a ella por Instagram, y después pasé a la página web, y me gustaba más así porque ella posteaba más imágenes. Aunque su blog es netamente de moda y belleza, últimamente ella ha estado posteando las experiencias en otras culturas, mi blog en cambio es para mujeres pequeñas, porque soy pequeña y quiero que las mujeres de mi tamaño sepan que vestir y cómo hacerlo bien”.*

Al señalar que sigue otros blogs, reconoce haber identificado los lenguajes que hacen parte de este tipo de práctica social, su lectura le ha permitido ser consciente de qué puede o debe escribir, o dejar de hacer para ser parte de la comunidad de blogs. Al comentar sobre su blog y las características que ella quiere darle, Silvia nos comparte un acto de literacidad libre, espontáneo y particular que expresa incluso las creencias que la participante tiene sobre el tema, y deja ver su postura sobre cómo se debe abordar el tema de las mujeres pequeñas de estatura: *“mi blog, aunque parte de otras ideas que he visto, es para mujeres pequeñas, porque soy pequeña y quiero que las mujeres de mi tamaño sepan que vestir y cómo hacerlo bien”.* Lo que hace resulta ser un acto creativo que ha surgido de su propia experiencia y de lo que diariamente vive al ser ella misma baja de estatura, y le permite decidir sobre que desea escribir.

Este conjunto de hechos de escritura, expresa conocimientos, normas, creencias, actitudes que hacen parte de la práctica social. La participante no escribe cualquier cosa, o lee sobre cualquier tema. En cambio, siguiendo a Gee (1996) construye una participación en una comunidad a través de lo que ha aprendido de otros, por eso tiene una narrativa que describe sus experiencias previas con otros blogs.

Por otra parte, Silvia añade y de manera insistente: “*ser baja de estatura es difícil, y quienes somos pequeñas tenemos que aprender a vivir con esto, y hacerlo bien*”, ella deja ver que existe una actitud para lograr ante todo que quien lo lea entienda que quiere reflejar su ideología o visión sobre lo que significa ser pequeña de estatura en una sociedad como en la que ella vive. Si bien se pueden encontrar blogs similares y de otros lugares del mundo, nunca serán iguales, y esto precisamente porque el concepto que ella desarrolla es particular a su contexto y a sus experiencias.

Cabe destacar, que la relación cercana entre tecnología y literacidad no implica el abandono de prácticas letradas más convencionales. Entre algunos de los participantes se encontró evidencia de su vinculación a un grupo social que les permite transitar entre lo digital y lo convencional. Para Consuelo, por ejemplo, su vida espiritual es importante y en tal sentido reportó ser parte de una iglesia cristiana internacional, lo que le permite tener contacto con muchas personas y de diferentes nacionalidades y comunicarse en redes sociales: “*me escribo en inglés con amigas de todas partes que he conocido en la iglesia*”. Con ellos comparte además de temas personales sobre lo que aprende de la biblia y de otros textos que usualmente lee tanto en español como en inglés:

*“Tengo la biblia en mi celular, la paralela. Hay palabras de la biblia que si son muy técnicas y es como tener la paralela me ayuda a que si no se ya tengo la versión en español. La aplicación de la biblia si la leo en inglés puedo cambiarla en mi celular del español al inglés. Yo voy a la iglesia Casa Sobre la Roca. Tengo amigas que han estudiado fuera, han vivido fuera en Canadá o en un internado en Argentina, pero hablan en inglés y a veces nos ponemos a hablar como lo que la mitad se combina en inglés, español otra habla italiano y se mezclan los idiomas. Leemos cosas y a veces no las sabemos explicar y lo hacemos en inglés”.* (Consuelo)

Luego describe que dentro de su vida espiritual ella también lleva un diario de-

vocional que escribe a mano en inglés y español y comenta sobre lo que escribe: *“Escribo todos los días en mi agenda de devocionales o en mi diario, lo que aprendo. Muchas veces lo hago también en inglés”.*

Su testimonio no es solo una actividad religiosa, tampoco es una individual, ya que es compartida con el grupo de jóvenes de su iglesia. Consuelo relaciona su escritura con una manera de registrar sus compromisos, sin embargo, su diario no es privado y ella lo trae a su ministerio para hablar sobre lo que escribe, y lo comparte porque sus compañeros saben el idioma como ella:

*“En mi curso de madurez espiritual y yo estaba hablando de abrir tus ojos espirituales en donde está tu identidad, siempre hay algo en inglés, y escribo cosas en las que uno se iba a comprometer, que te habías comprometido a principio de año y uno lo escribe para uno y uno escribe el compromiso, y uno por grupo empieza a hablar sobre esto es lo que me había propuesto”.*

En su caso, escribir en su devocional significa compromiso con ella misma, con su iglesia y le permite además comunicarse con otras personas en su ministerio y aprender de la palabra de Dios incluso en otro idioma. Su devocional en su diario personal es una práctica letrada que realiza de maneras específicas, y lo que escribe no es solo privado, ya que lo tiene en cuenta para discutirlo con otros. Como ella misma lo describió escribe en inglés porque algunos también saben hablar el idioma y la entienden cuando comenta algunas de sus reflexiones. En cuanto al diseño de su diario devocional, Consuelo ha seguido las indicaciones sobre qué debe escribir, y esto deja ver que su práctica letrada no es accidental, sino aprendida en el seno de su comunidad espiritual, solo que de manera autónoma ha decidido usar los dos idiomas para hacer sus anotaciones, y de esta manera la particulariza.

Igualmente, la participante sugiere que le dedica tiempo a su práctica letrada para escribir sus reflexiones: *“esto lo hago diariamente pues mi devocional es diario”*, lo que hace permite entender que leer la biblia es un acto social pero también personal, ya que también se hace de maneras particulares, y es ella quien la configura, y la hace parte de un grupo social determinado.

Para Consuelo y sus amigos que pertenecen a su iglesia, la práctica letrada de llevar un devocional junto con la lectura de la biblia es una manera regular de actuar en un evento letrado dentro de un contexto específico que es su iglesia. Su iglesia al ser internacional, le da acceso a otras personas que también usan el idioma in-

glés, por lo que es natural para ella incluir su escritura en otro idioma. Igualmente se aprecia que cuando Consuelo escribe, recurre a la lectura de su biblia paralela en los dos idiomas en su celular, y en consecuencia amplía sus habilidades de lectura, y vocabulario en un área especializada que no tiene que ver con su disciplina, pero sí con sus preferencias.

En la evidencia expuesta, los participantes dejan ver una construcción de literacidad que no se trata solamente del uso de un código o una tecnología, ya que esto no es lo único y primordial, tampoco lo son únicamente los procesos cognitivos. En cambio se aprecia que la relación que se mantiene con el mundo se hace a través de la palabra escrita, y ésta como lo sugiere Freire y Macedo (1987) permite la transformación social y personal. Referirse a la palabra escrita, sin embargo, no se entiende como si ésta estuviera apartada de otros lenguajes. Por el contrario, se tuvo en cuenta que está acompañada de lenguajes semióticos como la imagen, el audio, la fotografía, las cuales, en conjunto, ofrecen un nuevo significado de lo expresado, y permiten que se sea más creativo y crítico.

### Transitando de lo social a lo académico

Existe una línea difusa entre las prácticas letradas sociales y aquellas que tienen que ver con su formación académica. Como lo sugiere una de las participantes: “*ya no sé qué es personal o académico cuando leo porque todo lo disfruto y también lo necesito*”. Las variadas prácticas letradas digitales de los participantes tienen lugar porque también les gusta aprender. Esto contradeciría, la creencia que solo el contacto personal entre el profesor y el estudiante proporciona comunicación y por ende aprendizaje. Muchas veces se minimiza el valor de lo que los estudiantes pueden hacer por su cuenta cuando leen y escriben fuera del aula. Por ejemplo, los participantes reportan mantener prácticas letradas que les permite tener acceso en abundancia de información y conocimiento por medio de hipertextos multimodales, iconos, gráficos, imágenes en movimiento, sonidos y formatos tridimensionales que fortalecen su aprendizaje.

Al respecto Carlos, a sus 20 años es un apasionado por la red social YouTube, la cual define como una opción que le permite aprender mientras lee videos subtítulos:

*“Bueno, donde más leo sería como en YouTube, yo soy un gran consumidor de videos y muchos de los videos que veo son con subtítulos para apoyar el*

*lenguaje porque veo y escucho muchos videos en inglés, sobre un montón de cosas, videojuegos, películas, series y para aprender veo video tutoriales de gramática”.*

Asímismo, Esperanza ha encontrado en las redes sociales una opción para aprender a su ritmo y cuando lo considere pertinente, y se declara una usuaria permanente de algunas redes sociales como se registró en el grupo focal:

*“En lo personal yo soy fanática de Facebook, vivo conectada 24 horas y siete días a la semana literalmente y sigo muchísimas páginas que me ayudan a aprender “idioms”, bueno a mí me gusta aprender mucho. Aprender lo que son las expresiones idiomáticas y todo eso, entonces sigo muchísimas páginas. Tengo una que todos los días me manda una expresión en donde explican que significa, de donde se originó y ejemplos de películas en donde se ha utilizado, es decir, le dan a uno todo para que uno sea capaz de entenderlo. Sigo páginas también en donde me envían tips para la enseñanza, por ejemplo, tips para enseñar reading y son cosas que le sirven mucho a uno”.*

La declaración de Carlos y Esperanza se podría explicar por medio del argumento de Barton y Hamilton (1998) e Ivanič et al. (2009) quienes sostienen que dentro de esta perspectiva comienza a superarse la utopía de que la comunicación y el aprendizaje es exclusiva de la enseñanza presencial. En otras palabras, los jóvenes bajo la influencia de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, fuera del aula también leen y escriben con el propósito de mejorar su suficiencia en el aprendizaje del idioma. Igualmente, los participantes han escogido tener una escuela paralela (Marino (2005 p. 87), donde existe una combinación de medios de comunicación y tecnologías digitales de la información. En conjunto, conforman un sistema educativo informal con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. De manera informal, a través de esta escuela paralela, han escogido realizar sobre todo la interpretación de diferentes textos que les sirven para profundizar en el aprendizaje del idioma que aprenden de manera formal en el aula.

Como lo explica Consuelo en el grupo focal:

*“Yo hago parte de una red social que se llama Tandem que es como para aprender otros idiomas, y he hablado con otras personas y he aprendido forma de expresar que sean más tipo culturales, native-like, hay veces que uno empieza aprender el idioma y uno se ciñe a que tiene que ser estrictamente*

*como se debe hacer. ¿Entonces ellos son como pro qué escribes de esa manera? y me dicen, puedes hacerlo de esta manera, entonces me he dado cuenta que hay maneras de enseñar que no son tan estructurales como uno ha aprendido y que uno aprende de un nativo al comunicarse con ellos”.*

El aprendizaje que ellos describen es situado en el contexto social y las prácticas letradas en línea permiten nuevas formas de comunicarse y apoyar el desarrollo del lenguaje, el vocabulario, de mantener y crear identidades a través de interacciones bilingües en ambientes en línea que son socialmente relevantes y libres de limitaciones geográficas. Este aprendizaje que ellos mencionan es accidental y sucede a través de repetición, observación, interacción social y solución de problemas.

Por otra parte, el valor de la lectura y escritura se presenta no solo como dos habilidades aprendidas de manera independiente, sino como un proceso dialógico para dar significado dentro de un contexto social. La participación de Carlos, Esperanza y de Consuelo, no se puede considerar una pérdida de tiempo (De la Torre, 2009), por el contrario, al participar en redes sociales les permite asimilar competencias tecnológicas y comunicativas necesarias para el mundo contemporáneo.

De este modo, las prácticas letradas digitales rompen los esquemas del aula. Son ante todo y como lo describen Barton y Hamilton (1998, p. 3) prácticas sociales donde su contexto social les da su significado. Además, los participantes desempeñan roles similares a los asumidos en una conversación personal. Estas conversaciones precisamente les engendran motivación y de acuerdo con Kern (2000, p. 257) les ofrece “un propósito real para aprender, por ejemplo, vocabulario o gramática y alienta que se involucren intensamente con el idioma”. Igualmente, todas estas oportunidades de comunicación crean comunidades globales usando recursos compartidos con amigos, o con otros alrededor del mundo a través del internet.

Para los participantes, el valor de las redes sociales denota una actitud favorable. Por ejemplo, recalcan el uso de aplicaciones que favorecen la interpretación de diversos textos. Así lo describe Esperanza:

*“Participó en Hellotalk, la encontré en Facebook, entonces ahí suben tips y muchas cosas y lo más importante es que uno tiene la oportunidad de hablar con las personas, interactuar. Uno puede comentar y algo super bueno que tiene es que, si uno ve un post, alguien que publicó algo uno tiene varias opcio-*



*nes de hacer las correcciones ahí, ósea que uno tiene un feedback, inmediatamente, usar el traductor corrector, usar notas de voz, llamar ahí y tiene un feedback inmediatamente. Es muy buena la aplicación”. (Esperanza. Grupo focal)*

La participante ha descubierto múltiples ventajas de interactuar y aprender en las redes sociales, en páginas web y videojuegos. Estas prácticas les ofrecen la posibilidad de intercambiar modos (visual, audio, imágenes), a la vez que incentivan su aprendizaje. Como lo reporta Daniel:

*“Cuando juego videojuegos en inglés, no lo hago para estudiar, pero sí para interactuar y aprender mucho vocabulario pues es como leer un libro pero te lo están contando, entonces es como escuchar una historia, hacer parte de la historia y tener no tanto la postura de leer que es simplemente pasivo, sino un rol activo dentro del contexto de la historia y al poderse expresar con otras personas en el idioma inglés que son nativos y me entienden y yo no interrumpo, el curso de la historia, me ha dado un poco más de confianza para aprender el idioma”.*

Se observa que los participantes escogen prácticas letradas que les permiten como han sugerido Lankshear y Knobel (2006), colaborar con otros a través de diferentes textos. Estos textos que interpretan son también cada vez más variados y cada nueva práctica es igualmente más multimodal. Por otra parte, los cambios de la página a la pantalla les demandan ante todo, como lo cita Kress (2003, p. 35) que “leer y dar significado desde una multiplicidad de modos”. Por ejemplo, Carmen, observó:

*“A través de mi participación en las redes sociales he aprendido mucho vocabulario, hay palabras que yo por lo menos nunca había pensado que podía usar, y ahora he visto cómo otros las usan”.*

La experiencia de Carmen demuestra que estas prácticas son autogeneradas. Igualmente explica que la herramienta tecnológica por sí misma no promueve un cambio, sino que es tan solo un medio más, a través de la cual se dan nuevos aprendizajes. La lectura en páginas web especializadas también les permite acceder a artículos académicos y otros conocimientos del área. Carlos comentó: “Por medio de Twitter, empecé a buscar sobre el British Council y aparecen varias opciones para estudiar todo eso”. y añadió: “yo recurro a la aplicación del Consejo Británico, puedo escuchar y leer al mismo tiempo”.

Asimismo, Esperanza encontró en Facebook el link del Consejo Británico, y desde entonces ingresa de manera regular para aprender sobre la enseñanza del inglés:

*“Yo leo bastante, pero generalmente leo en páginas como el British Council. Esa página la sigo a través de Facebook. Entonces siempre me gusta leer como lo que ellos ofrecen. Hay variedad de artículos sobre cómo enseñar a diferentes edades y contextos, de actividades y estrategias para mejorar la escritura, la escucha, por ejemplo. No es algo que corresponda a ningún curso en particular o que me lo exijan en la universidad, es mi interés por aprender. Además, es muy bueno el acceso que esta página te brinda”.*

Por medio de páginas especializadas, ambos participantes experimentan prácticas personales con un propósito académico, autorreguladas y auto-evaluadas. Ambos explican que han establecido una relación entre leer y aprender sobre la enseñanza del idioma. Leen en su tiempo, a su ritmo y donde les resulta más cómodo. A través de la indagación y la exploración de textos que están disponibles en Internet amplían sus experiencias de aprendizaje. Al hacerlo dejan ver una naturaleza curiosa por encontrar oportunidades que permitan fortalecer su formación profesional.

Igualmente, tienen claro que su papel no es solamente el de lector. Es decir, que ellos deciden interactuar y participar de las conversaciones si lo desean. Por ejemplo, si tienen dudas deciden cuándo y qué preguntar. A ellos les agrada esta forma de intervenir en comunidades académicas virtuales como agrego Esperanza:

*“Como ya empecé mi práctica pedagógica entonces estaba viendo que tan bueno es utilizar o a qué nivel debería usar uno la lengua natal como el inglés, entonces vi ese artículo y me pareció muy interesante. Yo no le he preguntado esto a la profesora, me pareció que por acá yo podía empezar a hallar respuestas”.*

El significado construido por la participante después de ver el video y leer los comentarios de los otros docentes, incluyó no solo mantener una experiencia cultural, sino también la comprensión de lo escrito desde la perspectiva de un extranjero.

Sin embargo, estas formas autogeneradas de aprendizaje no ocurren de un día

para otro. Podría decirse que son también el resultado de lo que el programa y sus docentes han hecho al enseñar las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990), las cuales son esenciales para el aprendizaje de una segunda lengua. Estas estrategias metacognitivas, afectivas y sociales cobran finalmente sentido cuando los participantes demuestran su eficiencia para aprender y por su cuenta.

Curiosamente, en el pasado la literatura especializada (Oxford y Crookall, 1989) sugería la necesidad de adiestrar a los estudiantes en el uso de estas estrategias de aprendizaje para aprender idiomas en contextos tecnológicos que les permitiera usar de manera óptima los recursos computacionales. Lo anterior, con el objetivo de aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediados por la tecnología. Hoy, como lo demuestra la evidencia en este estudio, los participantes hacen uso de muchas de estas estrategias por su cuenta para leer y escribir, usando sus prácticas letradas personales. No obstante, aún requieren del acompañamiento dentro del aula, ya que quizás algunos docentes han asumido que los jóvenes lo pueden hacer por su cuenta con el argumento de que son nacidos en una era de nuevas tecnologías.

## Conclusiones

Los participantes construyen una literacidad como práctica social con características particularizadas por cada uno de ellos. Es común que, al ser parte de comunidades virtuales, ellos reconocen y adoptan las normas exigidas y mantienen actitudes abiertas a su inclusión. Sin embargo, existen algunos rasgos individuales que diferencian su hacer y formas de aprender. En tal sentido, su literacidad es un conjunto de prácticas letradas personales, creativas, autoevaluadas y académicas autogeneradas desde sus intereses y necesidades.

Su condición de ser jóvenes, les permite el uso continuo de redes sociales para la comunicación en forma escrita. Todas sus prácticas letradas en su mayoría digitales, les permiten usar y crear nuevos lenguajes que son excesivamente multimodales (e.g., multiplicidad de textos en diversos modos y formatos.), las cuales les facilitan su aprendizaje disciplinar y de otras áreas. El aprendizaje disciplinar cumple una doble función, a la vez que adquieren conocimiento, mejoran habilidades lingüísticas en inglés como lengua extranjera.

En esta escuela paralela (Marino (2005 p. 87), la literacidad que los docentes en formación construyen incluye prácticas letradas que los identifican como futu-

ros profesionales. Marginalizar el uso de sus redes sociales (los videojuegos, sus blogs, sus novelas ligeras y foros) sería desconocer quienes son, sus formas de aprender e intereses. Minimizar su comprensión del mundo implicaría que muy seguramente, ellos no reconozcan las PLP de sus estudiantes cuando sean profesionales. De ahí la necesidad de reconocer aquellas que configuran su literacidad en otro idioma, ya que aunque suceden fuera del aula refuerzan las competencias académicas que se pretenden desarrollar dentro del aula.

De otra parte, sus prácticas letradas se definen como personales, en cuanto que los participantes determinan los propósitos, sus intereses, los modos, medios y tiempos. Sin embargo, muy posiblemente desligadas de las actividades dirigidas desde el aula, carecen de oportunidades para comprender el mundo y los discursos que las constituyen y los rodean. En tal sentido, se coincide con Cassany y Castella (2011, p. 365) en que no hay una sola interpretación de los discursos; autor y lector interpretan de manera diferente. Cualquier interpretación individual está situada socio históricamente y es parcial o relativa.

Como reflexión final, este estudio señala que le corresponde a los docentes formadores de docentes empezar a reconocer las prácticas letradas personales de sus estudiantes fuera del aula. Igualmente, es su responsabilidad promover las nuevas formas de dar significado que involucren otros medios, lenguajes y géneros (Warschauer, 2017. p. 15), lo cual permitirá posturas más críticas y reflexivas en las diferentes actividades en que participan fuera del aula. Por ejemplo, en el rol que ejercen los jóvenes como consumidores, productores y distribuidores de contenidos digitales para ampliar y fortalecer su aprendizaje del idioma y su saber disciplinar.

Así, los programas de formación podrían incluir el desarrollo de competencias que faciliten la adopción de otras literacidades. De este modo, leer y escribir textos desde una fuente abierta como es la Web, les permitiría a los futuros docentes acceder y valorar críticamente la información y contenido personal y académico. Además, estos programas deberían diseñar actividades académicas que incluyan las diferentes formas de participación que los futuros licenciados tienen fuera del aula.

Finalmente, este estudio hace eco de las palabras de Pinyol (2011), en cuanto que las comunicaciones escritas están mediadas por la tecnología, y sobre todo, contribuyen a renovar los conceptos de literacidad, y las necesidades educativas. Los futuros docentes tienen prácticas letradas a través de nuevos canales y gé-

neros textuales del entorno digital tanto en su vida cotidiana y académica. El reto no puede superarse sin conocer la realidad de quien se forma y comunica en un entorno digital.

## Referencias

- Alvermann, D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 8-19.
- Akayoglu, S., Satar, H. M., Dikilitas, K., Cirit, N. C., & Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 85-97.
- Barbero, J. M. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Octaedro.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Psychology Press. London, England: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London, England: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas*, 109-139.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, England: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & IvaniÚc, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of Eenglish language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

- Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. In 8º Congreso de Lingüística General.
- Cassany, D. (2011). *Después de Internet. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (57), 12-22.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Clavijo Olarte, A., Hine, N. A., & Quintero, L. M. (2008). The virtual forum as an alternative way to enhance foreign language learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (9), 219-236.
- Corredor, J., & Gaydos, M. (2014). Language Games. In *Bridging Literacies with Videogames. Gaming Ecologies and Pedagogies Series*, 1, 103-127.
- Corredor, J., Pinzon, O., & Guerrero, M. (2011). Mundo sin centro: Cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, 44(40), 44–56.
- Cote Parra, G. (2015). Engaging Foreign Language Learners in a Web 2.0-Mediated Collaborative Learning Process. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 137-146.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches (3a ed.)*. Los Angeles; United States of America: Sage.
- Curry, Mary, & Lillis, T. (2003). “Issues in academic writing in higher education”, in C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis & J. Swann, editors. *Teaching academic writing, London, England: Routledge*
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & education*, 59(1), 19-29.
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 7-14.
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Massachusetts,

- United States of America: Bergin and Garvey.
- Gallego, M., & Hollingsworth, S. (2000). *What counts as Literacy? Challenging the school standart*. London, England; Teachers College Press.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, England: Routledge.
- Gee, J. P. (2004). Affinity spaces. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, 77-83.
- Gee, J. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165-193.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13.
- Gleason, Benjamin W. (2018). *Thinking in hashtags: exploring teenagers' new literacies practices on twitter*. Education Publications.
- Hagood, M. C. (2007). Linking popular culture to literacy learning and teaching in the twenty-first century. *Literacy for the new millennium*, 3, 223-238.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Haneda, M. (2006). Becoming literate in a second language: Connecting home, community, and school literacy practices. *Theory into Practice*, 45(4), 337-345.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honeychurch, S., & Patrick, F. (2018). Massive Open Online Courses as affinity spaces for connected learning: Exploring effective learning interactions in one massive online community. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 117-134.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., ... & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Jerez Rodríguez, S., & Navas Ríos, M. E. (2018). Nuevas prácticas letradas: una oportunidad para mantener relaciones sociales y lograr nuevos aprendizajes en otro idioma. *Saber*,

- Ciencia y Libertas*, 13(1).
- Jerez-Rodríguez, S., & Navas-Ríos, M. E. (2019). Leer, Escribir y Comunicarse en Otro Idioma con Nuevas Prácticas Letradas Fuera del Aula de Clase. *Información tecnológica*, 30(2), 315-326.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Kalman, J., & Hernández, O. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1–28.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97–101. <http://doi.org/10.1002/jaal.314>.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL quarterly*, 34(2), 337-340.
- Lam, W. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of Research in Education*, 30, 213–237.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lapadat, J. C. (2002). Written interaction: A key component in online learning. *Journal of computer-mediated communication*, 7(4), JCMC742.
- López-Bonilla, G., & Frago, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. *Lenguaje y Educación*, 23.
- Magnifico, A. M., Lammers, J. C., & Fields, D. A. (2018). Affinity spaces, literacies and classrooms: tensions and opportunities. *Literacy*, 52(3), 145-152.
- Marino, R. A. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, (338), 85-99.
- Masuda, A. M., & Ebersole, M. M. (2013). Pre-service teachers’ understandings of literacy practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 47-54.
- Munoz, L. R., Pellegrini-Lafont, C., & Cramer, E. (2014). Using Social Media in Teacher Preparation Programs: Twitter as a Means to Create Social Presence. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), 57–69.
- Ozkan, Mahmut, (2015). Wikis and blogs in foreign language learning from the perspectives



- of learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Pahl, K., & Rosell, J (2005). *Understanding literacy education: Using new literacy studies in the elementary classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinyol, G. S. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (57), 30-45.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa, Bogotá Colombia. *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Disponible a través de <https://www.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>*.
- Shafirova, L., Cassany, D., & Bach, C. (2020). From “newbie” to professional: Identity building and literacies in an online affinity space. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. New York, United States of America: Altamira.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 418-431). Springer, Boston, MA.
- Valero-Porras, M. J., & Cassany, D. (2016). “Translation by fans for fans”: Organization and practices in a Hispanic community of scanlation. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37(2), Retrieved from <http://bid.ub.edu/37/cassany.htm>.
- Vázquez-Calvo, B. (2018). The online ecology of literacy and language practices of a gamer. *Educational Technology & Society*, 21(3), 199–212.
- Vázquez-Calvo, B., Shafirova, L., Zhang, L. T., & Cassany, D. (2019). An overview of multimodal fan translation: Fansubbing, fandubbing, fan translation of games and scanlation. *Insights into audiovisual and comic translation. Changing perspectives on films, comics and videogames*, 191-213.
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy: A biliterate student’s composing practices beyond school.

- Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23-39.
- Yurkofsky, M. M., Blum-Smith, S., & Brennan, K. (2019). Expanding outcomes: Exploring varied conceptions of teacher learning in an online professional development experience. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1-13.
- Zavala Cisneros, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Zhang, L. T., & Cassany, D. (2016). Fansubbing from Spanish to Chinese: Organization, roles and norms in collaborative writing. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37(2).
- Zhang, L. T., & Cassany, D. (2019). Estrategias de comprensión audiovisual y traducción del español al chino en una comunidad fansub. *Revista Española de Lingüística Aplicada/ Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 620-649.